مهرمحمدی، محمود(۱۳۹۰). نظرورزی درباره برنامه درسی دبیرستان: گرایش عمومی، تخصصی یا همگرایی در چهارچوب «تخصص گرایی نرم». *پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت*، ۱ (۱)، ۴۸-۲۵.

نظرورزی درباره برنامه درسی دبیرستان:
گرایش عمومی، تخصصی یا همگرایی در چهارچوب «تخصص گرایی نرم»

محمود مهر محمدی[۱]

تاریخ دریافت: ۹۰/۳/۲۹ تاریخ پذیرش: ۹۰/۵/۱۷

چکیده

در این نوشتار ابتدا مقدمه‌ای در باب چگونگی رویارویی با اندیشه‌های به ظاهر آشتی ناپذیر مطرح می‌شود. این مقدمه در واقع رویکرد کلی نویسنده به مواضع تناقض آمیز ناظر بر جهت گیری برنامه‌های درسی دوره متوسطه را آشکار می‌نماید. پس از آن، گذری بر پیشینه بحث خواهیم داشت و در ادامه پیشینه نظری موضوع در خارج از ایران را با عنوان مروری بر مواضع متعارض با تفصیل بیشتر مطرح می‌نماییم. این بخش در حقیقت حاوی مهم‌ترین داده‌های بحث است که وجود مواضع متعارض میان اندیشمندان تعلیم و تربیت در عصر حاضر را مستند می‌سازد. در تعقیب سیر منطقی بحث شاهد تلاش نویسنده برای ارائه طریق و حل تناقض مربوط به برنامه‌ی درسی دوره متوسطه می‌باشیم که می‌توان آن را نمونه‌ای از کوشش‌های مبتنی بر تفکر تلفیقی ارزیابی کرد. در این قسمت، نخست مفروضه‌های فلسفی – تربیتی و سپس مفروضه‌های علمی – تجربی مطرح شده و بر اساس آنها ساختار سه وجهی برنامه درسی دوره متوسطه ارائه می‌شود. بخش پایانی نوشتار به جمع بندی و بحث اختصاص یافته که طی آن موضوع تاسیس «دبیرستان‌های جامع» در ایران نیز به تناسب ساختار پیشنهادی مورد نقد و ارزیابی قرار می‌گیرد. نگارنده بر آن است که از طریق واکاوی دیدگاه‌ها و مواضع گوناگون نشان دهد وجه تقابلی یا تباینی این دو نگاه در برنامه درسی دوره متوسطه را می‌توان به همگرایی و تعبیه ساختار ترکیبی در برنامه درسی این دوره تبدیل نمود و بدین ترتیب کوشش کرد تا از گزند انتقادهای وارد به هر یک از این مواضع مطلق اندیش و قطبی بر حذر ماند. ایده اساسی قابل طرح در این زمینه «تخصص گرایی نرم در قالب یک برنامه درسی دارای ماهیت عمومی در دوره متوسطه» می‌باشد که به شرح آن پرداخته شده است.

واژه‌های کلیدی: گرایش عمومی، گرایش تخصصی، تخصص گرایی نرم، ساختار مثلثی برنامه‌درسی، برنامه‌درسی‌متوسطه

---

[۱]. استاد دانشگاه تربیت مدرس، Mehrmohammadi_tmu@hotmail.com

مسأله چیست؟

دوره متوسطه تحصیلی به دلیل کارکرد دوگانه‌ای که اغلب برای این دوره قائل می‌باشد، کارکرد معطوف به اشتغال و کارکرد معطوف به تحصیل در دوره‌های عالی، به یکی از چالش برانگیزترین دوره‌های تحصیلی در نظام‌های آموزشی جهان تبدیل شده است. کافی است مرور مختصری بر آراء متفاوت و در عین حال متباینی که توسط صاحب نظران در این خصوص ارائه شده است، بیفکنیم تا ماهیت مناقشه برانگیز برنامه‌های درسی یا معماری برنامه درسی این دوره بیشتر آشکار شود. جان دیویی، مورتیمر آدلر، رابرت هاچینز، نل نادینگز و تئودور سیزر تنها معدودی از این صاحب نظران هستند که می‌توان به آراء آنان در این مورد مراجعه نمود تا این تنوع در دیدگاه‌ها، تعارض‌ها و مناقشه‌ها را دریافت.

شاید کلی‌ترین صورت مناقشه مورد بحث را بتوان تقابل میان گرایش عمومی و گرایش تخصصی در برنامه‌های درسی این دوره دانست. اما، این صورت‌بندی به طور قطع از دقت کافی برخوردار نیست. چرا که باید پرسید گرایش عمومی به چه معنا و گرایش تخصصی با کدام تفسیر؟

آیا گرایش عمومی و طرفداری از آن به منزله نفی هر نوع گرایش تخصصی و حمایت از برنامه‌های کاملاً یکسان و یکنواخت برای کلیه دانش آموزان بدون توجه به علائق، استعدادها و پیشینه آنهاست؟ به دیگر سخن، آیا برنامه درسی دارای جهت‌گیری کلی را باید ضرورتاً برنامه‌های درسی یکسان[1] تلقی کرد؟ اگر پاسخ مثبت است، آیا گرایش به سوی این نوع برنامه درسی ، خود نمی‌تواند معرف گرایش پنهان به نوعی تخصص‌گرایی یا تحمیل یک قرائت و برداشت «خاص» از شایستگی‌ها و صلاحیت‌های ضروری به آحاد دانش آموزان باشد؟

از سوی دیگر آیا تخصص‌گرایی صرفاً به معنای پذیرش رشته‌های متعدد تحصیلی در دوره متوسطه، اعم از نظری یا فنی و حرفه‌ای است؟ به دیگر سخن، آیا طرفداران تخصص‌گرایی ناگزیر و طبق موضع‌گیری‌های سنتی و متداول در این خصوص، طرفدار تعیین مسیرهای محتوم و از پیش تعیین شده تحصیلی[2] به تفکیک نظری و فنی حرفه‌ای یا در اصطلاح، برنامه درسی افتراقی[3] هستند؟ اگر چنین گرایشی معرف تخصص‌گرایی افراطی یا زود هنگام[4] دانسته شود، حد آن با تخصص‌گرایی غیر افراطی چگونه مشخص می‌شود؟

---

[1] . uniform

[2] . tracking

واژه Track در زبان انگلیسی به ریل(خط آهن) اطلاق می‌شود که نماد حرمت در یک بستر کاملاً از پیش تعیین شده و انعطاف‌ناپذیر است.

[3] . differentiated curriculum

[4] . premature specialization

مقدمه

همانگونه که در بالا ذکر شد دوره متوسطه تحصیلی به دلیل کارکرد دوگانه‌ای که اغلب برای این دوره قائل می‌باشد، یعنی کارکرد معطوف به اشتغال و کارکرد معطوف به تحصیل در دوره‌های عالی، به یکی از چالش برانگیزترین دوره‌های تحصیلی در نظام‌های آموزشی تبدیل شده است که درباره آن آراء ضدو نقیضی توسط صاحبنظران مطرح شده است.

کلی‌ترین صورت مناقشه مورد بحث را می‌توان تقابل میان عام گرایی، یعنی طرفداری از برنامه‌های درسی عمومی بدون توجه به خصوصیات و علائق ویژه دانش آموزان، و تخصص گرایی، یعنی طرفداری از برنامه‌های درسی دارای جهت گیری اختصاصی در حیطه‌های سه‌گانه فنی، شغلی و نظری در برنامه‌های درسی این دوره دانست که مبتنی بر توجه بسیار به علائق و استعدادهای خاص دانش آموزان است.

جمع میان این دو دیدگاه، جمع میان دیدگاه‌ها و مواضع نقیض انگاشته شده است و اغلب، اگر نگوییم همیشه، انتخاب یکی از دو دیدگاه اجتناب ناپذیر است؛ یعنی، در رویارویی نظریه پردازان با موضوع «ماهیت برنامه‌های درسی دوره متوسطه کمتر رگه‌های تفکری که از آن به عنوان «تفکر تلفیقی [1]» (مارتین [2]، ۲۰۰۷) نام برده شده است» چیزی به چشم می‌خورد.

تفکر تلفیقی یعنی تلاش برای نقد و باز پردازش مواضع رقیب و نقیض (یا متعارض) و بدین ترتیب فراهم کردن امکان زیست مسالمت‌آمیز، بهینه و منطقی آنها، به جای برگزیدن یکی به قیمت حذف کامل دیگری برای خروج از بن بست یا وضعیت ممتنع و غیر ممکنی که اصولاً تناقض‌ها، یا تناقض نماها، پیش روی انسان قرار می‌دهند. حال آنکه تناقض‌ها را می‌توان (و باید) به جای نشانه‌ای از بن بست و ناکامی، مقدمه دست‌یابی به یک کامیابی بالقوه بزرگ نظری یا راه‌گشایی خلاق و مبدعانه برای مسأله در دست بررسی دانست.

این اتفاق مبارک زمانی رخ می‌دهد که تناقض را نه به عنوان شاخص «امتناع اندیشه» بلکه نشانگر ضرورت «ارتفاع اندیشه» قلمداد کنیم و تلفیق از طریق باز پردازش را در دستور کار قرار دهیم. یا به دیگر سخن، امکان دست‌یابی به وحدت برآمده از کثرت را جدی بگیریم. اکنون تلاش می‌کنیم با «نظر ورزی [3]» (شورت، ۱۳۸۷) این قاعده را در بحث پیش رو به کار بندیم. تا آنجاکه نگارنده اطلاع دارد این راه حل و

[1]. integrative thinking
[2]. Martin
[3]. speculation

به ویژه طرح مفهوم و راهبرد «تخصص گرایی نرم» در پیشینه این رشته وجود نداشته و برای نخستین بار ارائه و تبیین شده است[1].

از حیث پیشینه می‌توان اظهار داشت که نگارنده به نوشتار یا پژوهش مشخصی در ایران که به تعیین تکلیف نظری ماهیت برنامه‌های درسی دوره متوسطه پرداخته باشد، دست پیدا نکرد. گویی گرایش تخصصی در برنامه‌های درسی این دوره که دانش آموزان را به شاخه‌های متنوع تحصیلی هدایت می‌کند، گرایش محتوم، غیر قابل تردید و گزینه‌ای بدیهی نزد متخصصان تعلیم و تربیت و سیاست گذاران تلقی شده است.

تنها سابقه مرتبط و قابل ذکر، سابقه اقدام آزمایشی و محدود جهت تاسیس دبیرستان‌های جامع[2] در سال‌های آغازین دهه ۱۳۵۰ در چند مرکز استان کشور است که با هدف پیشگیری از انتخاب زودرس مسیر تحصیلی توسط دانش آموزان به مورد اجرا گذاشته شده و البته به ثمر نیز ننشسته است (خلخالی، ۱۳۸۶). نویسنده پس از ارائه ساختار پیشنهادی خود برای برنامه‌های درسی دوره متوسطه که ساختاری جدید و متفاوت نسبت به وضع موجود است، به دلیل شباهت‌هایی که این ساختار از حیث دلالت‌ها با ایده دبیرستان‌های جامع دارد، متعرض این تجربه بومی خواهد شد و با توجه به تفاوت‌هایی که بین ساختار پیشنهادی برنامه درسی با ساختار برنامه درسی دبیرستان‌های جامع وجود دارد، تحلیلی در باب علل شکست این تجربه در ایران ارائه خواهد نمود.

برخلاف ایران، سابقه این بحث و مناقشه چه در عرصه نظر و نظریه پردازی و چه در عرصه عمل و کنش‌های تعلیم و تربیتی رسمی در مغرب زمین بسیار گسترده است. آنچه در ادامه این نوشتار خواهد آمد دیدگاه‌های متعارض صاحب‌نظران غربی در این زمینه است.

رویکرد مطالعه

همان‌گونه که اشاره شد رویکرد پژوهش نظرورزی است. نظرورزی معادل واژه speculation و جستار نظرورزانه معادل واژه speculative essay است. این‌گونه یا ژانر در کتاب شورت[3] (۱۹۹۱) به شکل برجسته و به عنوان یک نمونه از پژوهش فلسفی مورد توجه قرار گرفته است(مهرمحمدی و همکاران،۱۳۸۷). او نمونه‌هایی از این ژانر در تعلیم و تربیت را ارائه کرده است و نشان می‌دهد که صاحبان

---

[1]. مفهوم مهارت‌های نرم یا soft skills در منابع تخصصی ممکن است به اشتباه معادل یا نزدیک مفهوم تخصص گرایی نرم تلقی شود. درحالی که مهارت‌های نرم اساساً مفهومی مرتبط با تخصص گرایی نرم هم نباید تصور شود.

[2]. comprehensive high schools

[3]. Short

این دست آثار در حوزه تعلیم و تربیت از چه مقام رفیع و موقعیت ممتازی برخوردارند. از میان این چهره‌ها می‌توان به «*باور آموزشی من*»[1] (دیوئی،۱۸۹۷)، «*آرمان‌های تعلیم و تربیت*»[2] (وایتهد،۱۹۲۹) و «*عمل: زبانی برای برنامه درسی*»[3] (شوآب،۱۹۶۹) اشاره کرد. لذا، شورت درصدد است تا به نگارش جستارهای نظرورزانه توسط اندیشه ورزان و پژوهشگران به عنوان یکی از شیوه‌های پژوهش و تولید دانش، به ویژه در عرصه علوم انسانی و اجتماعی، رسمیت و مشروعیت بخشد.

نظرورزی یا جستارهای نظرورزانه با نگاه توسعه یافته شقوق متفاوتی همچون ۱) بسط یک اندیشه مهم و مهجور در یک حوزه تخصصی، ۲)طرح اندیشه‌ای نو و مرزشکنانه با هدف ایجاد گشایش مفهومی و بالاخره ۳) ارائه صورت‌بندی جدید و نوآورانه از مسائل و مباحث سابقه دار در رشته را در بر می‌گیرد. این شقوق را باید به رسمیت شناخت و توجه اجتماع علمی را به این اثر نوآورانه و نواندیشانه جلب کرد. با ورود تعدادی دیگر از اعضاء اجتماع علمی به بحث درباره اندیشه تازه شکل گرفته و استمرار یافتن نقدها و نظرها، نواندیشی و نوپردازی تبلور یافته در اثر، پخته‌تر و کامل‌تر شده و اتقان و استحکام افزون‌تری می‌یابد. این نوشتار را می‌توان نمونه‌ای از نوع دوم جستارهای نظرورزانه قلمداد نمود که طی آن نویسنده تلاش کرده است اندیشه‌ای نو و شاید مرزشکنانه در خصوص چگونگی رفع تناقض میان دیدگاه‌های موجود و پاسخگو نمودن برنامه‌های درسی دوره متوسطه به مأموریت‌های دوگانه این دوره را به جامعه علمی عرضه نماید. برای این منظور دیدگاه‌های معارض و منطق هر یک مورد بررسی قرار گرفته و از پایگاه فلسفی خاصی به اتخاذ موضعی که واجد روح تلفیق و همگرایی است، پرداخته شده است. از سوی دیگر، نظرورزی را می‌توان گام اولیه در جهت دست‌یابی به نظریه یا نظریه پردازی دانست.

نظریه به زعم نگارنده از جامعیتی برخوردار است که حاصل در هم آمیختن تعدادی از مفاهیم و اندیشه‌ها برای دست‌یابی به «قدرت تحلیلی و تبیینی فراگیر» ناشی از طرح یک «گفتمان جدید» یا «طرح‌واره مفهومی»[4] در یک عرصه پیچیده از ساحت‌های انسانی و اجتماعی است. نظریه پردازی، از این منظر شکل بسط و تکامل یافته نظرورزی است. این تخصص‌گرایی نرم را نباید یک نظریه برنامه درسی قلمداد کرد. توضیح بیشتر اینکه نظرورزی را به رغم ارزش انکارناپذیری که باید برای آن قائل بود، نباید نظریه قلمداد کرد. نظرورزی یک ورزش نظری است. درست همانند اینکه ورود به سایر «ورزش‌ها» به

---

1. *My Pedagogic Creed*
2. *The Aims of Education*
3. *Practical: A Language for Curriculum*
4. conceptual scheme

منزله نیل به مراتب حرفه‌ای و قهرمانی در آن نیست. هر کس که به ورزش نظری می‌پردازد را شایسته نیست نظریه پرداز معرفی کرده و حاصل تلاش او نظریه شناخته شود.

مروری بر مواضع معارض [1]

در این بخش مواضع معارض به تفکیک عرضه می‌شوند تا امکان مقایسه و فهم عمیق‌تر تفاوت‌ها و تعارض‌ها فراهم شود. بدین ترتیب، نخست دیدگاه صاحب نظران مدافع گرایش عمومی در برنامه درسی متوسطه و سپس دیدگاه صاحب نظران مدافع گرایش تخصصی مطرح می‌شود. در ضمن آنچه از صاحب نظران مختلف مطرح می‌شود، الزاماً نقل قول مستقیم نبوده و در پاره‌ای موارد نقل به مضمون شده است.

دیدگاه صاحب نظران مدافع گرایش عمومی (غیرتخصصی) در برنامه درسی متوسطه:

این نمونه از میان تعداد کثیری که در این زمینه اتخاذ موضع نموده‌اند، انتخاب شده و ملاک گزینش آن، شاخص و نافذ بودن آنان در جامعه علمی است. سعی شد تا مضامینی از متون مبسوط مربوط به هر یک از صاحب‌نظران انتخاب شود که به رساترین شکل، موضع نویسنده و منطق حامی آن را آشکار می‌سازد. اکثر این عبارت‌ها نقل قول مستقیم نیستند و توسط مؤلف عبارت پردازی شده است. این توضیح‌ها درباره بخش بعدی که اختصاص به مرور مواضع طرفداران گرایش تخصصی در برنامه‌های درسی متوسطه است نیز صادق است.

- *تعبیه رشته‌ها یا مسیرهای مختلف تحصیلی در برنامه درسی متوسطه مظهر برنامه‌های درسی طبقاتی است و با روح دموکراسی سازگار نمی‌باشد. این ویژگی ساختاری به تثبیت و تحکیم وضعیت طبقاتی موجود یا باز تولید آن می انجامد (آدلر [2]، **۱۹۸۲**؛ اوکس [3]، **۱۹۸۵**).*
- *تعبیه رشته‌ها یا مسیرهای مختلف تحصیلی در برنامه درسی متوسطه مظهر عدم پایبندی به آرمان برابری فرصت‌های تحصیلی در بعد کیفی و تقلیل مدلول این مفهوم کلیدی به بعد کمی آن است. گرچه در بعد کمی توفیقات زیادی به دست آمده است و شمولیت آموزش و پرورش حاصل شده است. اما این سازوکار نشان دهنده شکست نظام آموزشی در بعد کیفی است (آدلر، **۱۹۸۲**؛ هاچینز [4]، **۱۹۳۷**).*

---

[1]. paradoxical
[2]. Adler
[3]. Oaks
[4]. Hutchins

- *تعبیه رشته‌ها یا مسیرهای مختلف تحصیلی در برنامه درسی متوسطه مظهر عدم تلاش برای رفع نابرابری‌های نهادینه شده در نظام سیاسی اجتماعی و تن دادن به وضعیت طبقاتی موجود است. (آدلر، ۱۹۸۲؛ اوکس، ۱۹۸۵)*. نویسندگان کتاب فرهنگ‌های برنامه درسی در فصل مربوط به معرفی و نقد فرهنگ *«برنامه درسی برای کار و بقا»* در این خصوص چنین می‌گویند:

> «آموزش حرفه‌ای، از همان آغاز کار، آماج انتقادهای شدید قرار گرفته است، هم از سوی منتقدانی که خصوصیت طبقه محور[۱] [غیر عادلانه] و محدودکننده آن را تقبیح می‌کردند و هم از سوی آنان که آن را ناکارآمد یافته بودند. مبنای منطقی آموزش حرفه‌ای همواره این بوده است که به دانش آموزان طبقه پایین و اقلیت سرویس می‌دهد، اما برخی از منتقدان مطرح کردند که کارکرد واقعی آن تحکیم نظم تثبیت شده است. تأثیری که آموزش حرفه‌ای تحت عنوان کمک به طبقه محروم اقتصادی بر ذهن می‌گذارد، آن را از توجه به نظام اقتصادی طبقاتی که سر منشأ فقر است و توجه به تغییرات ضروری در این نظام برای بهبود بخشیدن واقعی و گسترده به استانداردهای زندگی اقشار محروم جامعه ما بازمی‌دارد. بر اساس این دیدگاه، آموزش حرفه‌ای راه‌های پیش روی جوانان برای ارتقای طبقاتی[۲] را «مسدود می‌کند»؛ با آموختن مهارت‌های محدود و اغلب منسوخ، آنان را برای مشاغل طبقه کارگر آماده می‌سازد؛ و رشد علمی دانش آموزان را نادیده می‌گیرد.» (بالوتین[۳] و همکاران، ۲۰۰۰)

- *تعبیه رشته‌ها یا مسیرهای مختلف تحصیلی در برنامه درسی متوسطه به منزله مبادرت ورزیدن به نوعی تخصص گرایی پیش هنگام یا نابهنگام است (آدلر، ۱۹۸۲).*
- *تغییر ساختار افتراقی برنامه درسی در دوره متوسطه شرط اساسی مقابله با نگرش‌های سوگیرانه و پیش داورانه نسبت به دانش آموزان است. گرچه دانش آموزان متعلق به خانواده‌های مرفه ممکن است با چنین سیاستی به مخالفت برخیزند. برنامه درسی دوره متوسطه باید بر دروس اساسی و اصلی[۴] استوار باشد (سایزر[۵]، ۱۹۸۳).*

---

[1]. class-based
[2]. upward mobility
[3]. Bolotin
[4]. basic core
[5]. Sizer

- *مطالعات نشان می‌دهد برای دست‌یابی به موفقیت یکسان توسط دانش آموزان متعلق به طبقه-های اقتصادی یا گروه‌های نژادی مختلف، باید فرصت‌های یادگیری ممتاز به طور یکسان در اختیار آنها قرار گیرد. این فرصت‌ها نیز فقط رد برنامه‌های درسی مخصوص دانش آموزان قوی و با انگیزه تحصیلی بالا یافت می‌شود (بریس و ولنر[1]، ۲۰۰۵).*

دیدگاه صاحب نظران مدافع گرایش تخصصی (غیر عمومی) در برنامه درسی متوسطه:

در این بخش نیز آنچه درباره نویسندگان مورد اشاره در بخش مدافعان گرایش عمومی بیان شد، صادق می‌باشد:

- *به نام عدالت و دموکراسی نمی‌توان برنامه‌های درسی یکسان و غیر تخصصی را به تمام دانش آموزان دوره متوسطه (به رغم تفاوت‌های گسترده‌ای که میان آنها وجود دارد) تحمیل کرد. این سیاست متضمن سوء استفاده از دموکراسی است و با روح دموکراسی در تعارض است (نادینگز[2]، ۱۹۸۳، ۱۹۹۶).*
- *مسئولیت رفع نابرابری‌های اجتماعی و از جمله فقر، یک مسئولیت اجتماعی است و متوجه دستگاه‌های متولی رفاه و امنیت در حاکمیت است. نباید به نام مبارزه با فقر و نابرابری‌های اجتماعی یک برنامه درسی یکسان (با صبغه نظری) را برای عموم دانش آموزان تجویز نمود و از همگان انتظار کسب موفقیت و عملکرد مثبت و در نتیجه جهش طبقاتی داشت (نادینگز، ۱۹۹۶).*
- *در نظر گرفتن برنامه درسی دارای جهت گیری نظری[3] برای عموم دانش آموزان (اعم از دختر و پسر، دانش آموزان متعلق به فرهنگ‌ها و پیشینه‌های مختلف)، آنچنان‌که آدلر و هاچینز تجویز می‌نمایند، به منزله حمایت از نوعی تخصص گرایی به صورت پنهان است. پس برنامه درسی عام (که در آن از آموزش‌های فنی و حرفه‌ای خبری نیست)، در واقع برنامه‌های درسی دارای گرایش تخصصی پنهان (یا سو گیری‌های تخصصی پنهان) هستند (نادینگز، ۱۹۹۶).*
- *برنامه‌های درسی باید دارای نوعی جهت گیری شغلی[4] باشند و هیچ ماده درسی/ حوزه یادگیری نباید ماهیت صرف نظری و انتزاعی داشته باشد (دیویی به نقل از نادینگز، ۱۹۸۳). از نظر دیویی، ارزش یادگیری، به تعبیر نگارنده به «به درد بخور بودن» و «به کار آمدن» آن است. نادینگز در*

---
[1]. Burris and Welner
[2]. Noddings
[3]. college bound
[4]. occupational

توضیح بیشتر موضع دیویی می‌گوید: «هر موضوعی که آزادانه برای یادگیری انتخاب شده باشد و البته در برگیرنده مجموعه‌ای از وظایف و تکالیف مانند هدف گذاری، تحلیل هدف-وسیله‌ای، انتخاب منابع و ابزارهای مناسب، تمرین مهارت‌ها، کنار آمدن با پیامدها و نتایج و ارزشیابی از نتایج باشد، البته ارزشمند و فراگرفتنی است» و دارای ویژگی مورد نظر دیویی خواهد بود. با این شرایط هیچ فرقی به لحاظ ارزشی میان یادگیری آشپزی و ریاضیات وجود ندارد (همان). در نتیجه، چنین درسی می‌تواند به عنوان موضوع‌های غیر عمومی یا تخصصی در دسترس دانش آموزان علاقه‌مند (به خصوص دختران) گذاشته شود.

- *پاسخگویی به نیازهای جامعه و علائق متنوع فردی ناگزیر باید از طریق تعبیه رشته‌ها یا مسیرهای تحصیلی گوناگون در برنامه درسی متوسطه تعقیب شود. حق انتخاب دانش آموزان، حتی اگر گزینه تربیت کارگر ماهر[1] را انتخاب کنند باید محترم شمرده شده و پیش شرط موفقیت دانسته شود (وانکت[2]، ۲۰۰۰؛ گری[3]، ۱۹۹۷).*
- *اصلاحات انجام گرفته در سطح دبیرستان در جهت افزایش بار و تقاضای علمی برنامه درسی اتفاق افتاده است و نتایج وخیمی به بار آورده است؛ به این علت این که مناسب حال تمام دانش آموزان نبوده است. بنابراین، به اصلاحات باید به عنوان یک پرونده باز و پروژه ناتمام نگریست و اندوختن تجربه از تلاش‌های پیشین جهت گیری آکادمیک را عمومیت نبخشید (لوتو[4]، ۱۹۸۵).*

تلاش برای حل تعارض

کوشش نگارنده در این بخش معطوف به ارائه الگویی تازه در جهت حل موقعیت تعارض آمیز و فلج کننده‌ای است که سیاست گذاری در حوزه برنامه‌های درسی دوره متوسطه را با تردید و عدم قطعیت مواجه ساخته است. این الگو با اتکاء به مجموعه‌ای از مفروضه‌های فلسفی- تربیتی و مفروضه‌های علمی- تجربی طراحی شده است که در ادامه به مرور اجمالی این مفروضه‌ها پرداخته می‌شود:

---

1. career education
2. Wonacott
3. Gray
4. Lotto

مفروضه‌های فلسفی- تربیتی[1] و علمی – تجربی:

نخست، مداخله نظام آموزشی (برنامه درسی) هرگز نباید به قیمت سلب اختیار، آزادی و عمل آگاهانه از متربی باشد. این مداخله به طور عمده از نوع بسترسازی برای تکوین و تعالی هویت متربیان در ابعاد مختلف وجودی است (صادق زاده و همکاران، ۱۳۸۹). برنامه‌های درسی متکی به رویکرد افتراقی آشکارا از این فرض فاصله می‌گیرند.

دومین پیش فرض اینکه اعمال کنترل بیرونی از جانب نظام آموزشی یا عوامل وابسته به آن تا آنجا قابل دفاع است که فاعلیت و عاملیت متربی در جریان تربیت مورد انکار یا تهدید قرار نگیرد. تعیین مسیرهای محتوم تحصیلی موجب تصلب و عدم انعطاف در برنامه درسی می‌شود که از این منظر قابل دفاع نیست (همان). نگارنده در این فرض به هیچ عنوان ضرورت اعمال نوعی کنترل از بیرون را مردود نمی‌شمرد. اما، بر این نکته پای می فشارد که کنترل بیرونی نباید عرصه را بر اعمال کنترل و مهار درونی توسط دانش آموز در شکل دادن به برنامه‌های درسی و تجربیات یادگیری تنگ کند[2].

سومین پیش فرض می‌گوید هدف اساسی تعلیم و تربیت، تعالی بخشیدن به ظرفیت‌های وجودی است که با رویارویی فعال متربی با موقعیت و مسأله دست یافتنی است. مشارکت در ساختن و پرداختن برنامه درسی که ملازم با سیّال بودن برنامه درسی است، نیز از مصادیق رویارویی فعال با موقعیت محسوب شده و در زمره حقوق تربیتی متربی شناخته می‌شود(همان). بر این اساس از قرار دادن دانش آموزان در قالب برنامه‌های درسی از پیش طراحی شده (حتی شاخه‌های تحصیلی تعریف شده) و ایجاد مضیقه و محدودیت برای او بدون توجیه خواهد بود.

چهارمین مورد از پیش فرض‌ها چنین است که آموزش و پرورش مسئولیت تعلیم و تربیت رسمی و عمومی را بر عهده دارد و آموزش تخصصی جزء مأموریت‌های این نظام نیست. این جهت گیری از جمله بر این توجیه‌ها استوار است:

---

[1]. این دسته از مفروضه‌ها با الهام از مطالعات نظری که در چهارچوب طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش به انجام رسیده مطرح شده‌اند و معرف برداشت گزینشی نگارنده از مضامین مندرج در یافته‌های این مطالعات است.

۲. این نکته دارای اهمیتی همسان با اهمیت الگویی است که مورد بررسی قرار خواهد گرفت. چرا که در این مقام هم در صددیم تا میان دو تفکر معارض و قطبی آشتی ایجاد کنیم. یکی تفکر قائل به کنترل بیرونی و دیگری تفکر قائل به کنترل درونی که یکی راه افراط را می‌پیماید و دیگری راه تفریط. الگویی که عرضه خواهد شد در صدد است تا نشان دهد شکل یا وضعیت سومی هم متصور است.

- انقلاب در علم و انفجار در حجم دانش بشری که نیازمند اتخاذ تدابیر تازه در آموزش و پرورش از جمله اختصاص زمان و منابع بیشتر برای افزایش احتمال موفقیت در قرار دادن دانش آموختگان در چرخه علم و فناوری (مدیریت دانش) است. اختصاص بخشی از زمان دوره‌های آموزش پیش از دانشگاه به آموزش‌های تخصصی و شغلی معرف تدبیری غیر عصری است و از این رو، غیر قابل توجیه است.

- پیچیده شدن زندگی و غیر منطقی بودن سرمایه گذاری آموزش و پرورش در پرداختن به امور دیگر پیش از آن که با کیفیت مطلوب رسالت تربیت شهروند را به انجام برساند، نیاز به ظرف زمانی و مظروف محتوای فراخ‌تری وجود دارد تا نسل جدید بتوانند دانش، مهارت و نگرش‌های حداقلی برای برخورداری از یک زیست سعادتمندانه را کسب کنند. به عبارت دیگر، مهارت‌های زندگی در ابعاد مختلف به قدری گسترده شده‌اند که نظام آموزش و پرورش هر کشوری را در صورت تدارک فراگیری این مهارت‌ها (یا شایستگی‌ها) باید ستود.

- آموزش‌های فنی و حرفه‌ای ما با چنان ضعفی مواجه هستند که به نظر نمی‌رسد بشود عنوانی مناسب‌تر از «محرومیت دانش آموزان از فرصت‌های یادگیری و رشد» و لذا تضییع حق اساسی تربیت بر آن نهاد. بر اساس مطالعات انجام شده، خروجی‌های این آموزش‌ها کفایت و کارایی لازم برای جذب به بازار کار را ندارند (نویدی و برزگر، ۱۳۸۲؛ نفیسی، ۱۳۷۸).

- آموزش عالی در کشور ما فراگیر شده است. دغدغه هدایت به سمت فنی حرفه‌ای به دلیل محدودیت ظرفیت دانشگاه‌ها که زمانی معتبر بود، دیگر معتبر نیست. تلاش برای همگانی کردن آموزش عالی در پاسخ به تقاضای فزاینده اجتماعی دست کم از بیش از یک دهه پیش در دستور کار آموزش عالی قرار گرفت(مهر محمدی و فراستخواه، ۱۳۸۱).

پنجمین پیش فرض این است که نظام آموزشی و برنامه‌های درسی باید هم زمان رشد هویت مشترک و هویت اختصاصی دانش آموزان را در کانون توجه قرار دهد. توجه انحصاری به هیچ یک از این دو بعد و لایه‌های متعدد هویتی منبعث از آن قابل دفاع نیست. گرچه در تربیت رسمی و عمومی بنا به تعریف تکوین و تعالی هویت مشترک کانون اصلی توجه است(همان). تاکید این فرض بر آن است که در تحلیل نهایی، هویت اختصاصی دانش آموزان که بیان دیگری از وجوه اختصاصی نیازها، علائق و همچنین

استعدادهای ویژه آنان است، نمی‌تواند نادیده گرفته شود و برنامه‌های درسی دوره متوسطه به هر روی بایستی در برابر تفاوت‌های فردی دانش آموزان باید پاسخگو بمانند.

ششمین مورد از پیش فرض‌ها به ظرف زمانی آموزش مربوط می‌شود. ظرف زمانی هشت یا نُه سال برای تحقق هدف‌های آموزش و پرورش عمومی در عصر حاضر که به دلیل توسعه حیرت انگیز دانش و پیچیدگی‌های حیات ناشی از آن عصر دانایی لقب یافته است، ناکافی است و ناگزیر باید به شکل معقولی این دوره را توسعه داد تا تناسب میان مظروف و ظرف تا اندازه‌ای برقرار شود. دامنه شایستگی‌هایی که دانش آموزان برای ایفای وظایف شهروندی در این عصر بر عهده دارند، بسیار فراتر از آن است که در برنامه‌های درسی دوره‌های ابتدایی، راهنمایی و دبیرستان بتوان بخشی از منابع زمانی در اختیار مدرسه و منابع قابل توجهی در اختیار دانش آموز را به تربیت تخصصی(شغل محور) قرار داد(مهرمحمدی، بی‌تا).

هفتمین مورد می‌گوید نظام آموزشی موظف است زمینه شناخت مستمر دانش آموزان از ظرفیت‌های بالقوه و بالفعل خویش را فراهم ساخته و از تحمیل هویت تک بعدی به آنان، اعم از مثبت یا منفی، یا آنچه در متون جامعه شناسی و جامعه شناسی تربیت برچسب زدن[1] نام گرفته است جلوگیری نماید (ریست[2]، ۱۹۷۷). پژوهش‌های به عمل آمده نشان می دهد که رویه‌های جاری در راهنمایی تحصیلی دانش آموزان متوسطه که ظرفیت‌های آنان را در یک زمینه خاص(همان رشته نظری یا فنی- حرفه‌ای که دانش آموز به آن هدایت می‌شود) یا رویه‌هایی که قرار دادن دانش آموزان در مسیرهای محتوم تحصیلی را به رسمیت می‌شناسد، پیام بی‌اعتنایی و حتی سرکوب ظرفیت‌های دیگر را به آنان منتقل می‌کند و احساس توانمندی را در آنان به شدت کاهش می‌دهد. برچسب یا تحمیل هویت محتوم در نظام آموزشی به طورکلی با موازین عدالت نیز سازگار نبوده و نابرابری ناموجّه در نظام را موجب می‌شود (اوکس، ۱۹۸۵).

هشتمین مورد به آموزش‌های مهارتی مربوط است.آموزش‌های تخصصی (مهارتی)، خواه از نوع فنی[3] یا حرفه‌ای و شغلی[4] با توجه به سطح رشد شناختی و بصیرت اجتماعی محدود دانش آموزان در این سنین نابهنگام یا زودهنگام است. از نتایج مطالعه‌های انجام شده می‌توان این‌گونه دریافت که بایستی انتخاب رشته به شکل جاری و مرسوم (دفعی) از نظام آموزش متوسطه رخت بربسته و این انتخاب با عجین شدن در طول دوره متوسطه تحصیلی شکل تدریجی به خود گرفته و بدین ترتیب تا سر حد امکان به تأخیر بیفتد.

---

1. labeling
2. Rist
3. technical
4. vocational/ career

نهمین پیش فرض نیز باز هم آموزش‌های فنی حرفه‌ای را در کانون توجه دارد. ارائه آموزش‌های فنی و حرفه‌ای در عصر حاضر و به طور قطع در آینده در بهترین شکل باید در متن محیط کار اتفاق بیفتد تا با تغییر و تحولات محیط کار ناهماهنگ نباشد. ارائه این نوع آموزش‌ها در متن نظام رسمی آموزشی علاوه براین که هزینه‌های قابل توجهی به این نظام تحمیل می‌کند، از کارایی لازم برخوردار نیست. سیاست‌های اصلاحی در سطح جهان نیز همین جهت کلی را دنبال نموده‌اند. توضیح بیشتر اینکه، با توجه به وضعیت به شدت متغیر و متکی بر فناوری‌های پیچیده، بخش اعظم دنیای کار نشان می‌دهد آموزش و پرورش نباید به طور مستقیم برای تربیت کارگر و تکنیسین سرمایه گذاری کند. این سرمایه گذاری نمی‌تواند نتیجه بخش باشد.

آخرین و دهمین پیش فرض این است که آموزش و پرورش عمومی الزاماً به معنای آموزش و پرورش یکسان و یکنواخت و عدم توجه به استعدادهای فردی و خصوصیات گروهی نیست. باید میان تفسیر اساس گرایانه[1] و تفسیر یکسان گرایانه[2] از برنامه درسی عمومی تمایز قائل شد. تفسیر نخست، قائل به وجود حوزه‌های یادگیری، صلاحیت‌ها و شایستگی‌های مشترک است که می‌تواند در قالب دروس و همچنین فعالیت‌های یادگیری متنوع و متفاوت عملیاتی شود، قابل دفاع و تفسیر دوم که آموزش و پرورش عمومی را به معنای یکسان بودن حوزه‌های یادگیری و دروس و فعالیت‌های یکسان می‌داند، چون به نیازهای متنوع و همچنین آزادی عمل متربی نمی‌تواند پاسخ بدهد، غیر قابل دفاع است. بنابراین، آموزش و پرورش عمومی را می‌توان آموزش و پرورش دارای چهارچوب یکسان (عمومی) برای همه ولی نه «تک وضعیتی» شناخت. به بیان دیگر، در برنامه درسی که وجه غالب آن عمومی شناخته شده، افتراق[3] به معنای خاص در آن منتفی نیست. گرچه تشعب یا تعریف مسیرهای صلب و غیر منعطف منتفی است.

ساختار پیشنهادی برنامه درسی متوسطه: ساختار مثلثی (سه ضلعی)

نگارنده برای حل مواضع به ظاهر معارض و غیر قابل جمع عام‌گرایی و تخصص‌گرایی برای برنامه‌های درسی دوره متوسطه، ساختار زیر را که متضمن شناسایی سه نوع درس و به رسمیت شناختن هر یک به عنوان یکی از ارکان برنامه است و در نتیجه قادر است تعارض مورد بحث را به همزیستی مسالمت آمیز تبدیل کند، پیشنهاد می‌نماید. ساختار پیشنهادی برنامه‌درسی متوسطه در جدول (۱) نشان داده شده است.

---
1. essentialist
2. uniformist
3. differentiation

دروس نوع اول: تجویزی[1]

- حوزه‌های اصلی یادگیری در برنامه درسی که به نظر می‌رسد برای پرورش «هویت مشترک» دانش آموزان در یکی از ابعاد وجودی کاربرد دارد.
- به صورت یکسان یا «تک وضعیتی» تعریف می‌شود.
- به این دروس اجباری نیز گفته می‌شود.
- ناظر به قابلیت‌ها یا شایستگی‌های ثابت است.
- مثال: زبان فارسی، دینی، مطالعات اجتماعی ،کامپیوتر و...
- آماده سازی برای ورود به حرفه به صورت عام و منفک از زمینه‌های شغلی و حرفه‌ای یا آنچه به عنوان تربیت در ساحت «حرفه‌ای- اقتصادی»[2] معرفی شده است (در قالب شایستگی‌های اساسی و به طور عمده شناختی و نگرشی و نه مهارتی) در این بخش اتفاق می‌افتد.

دروس نوع دوم: نیمه تجویزی[3]

- به نظر می‌رسد برخی از حوزه‌های اصلی یادگیری در برنامه درسی علاوه به کمک به پرورش «هویت مشترک» دانش آموزان، پرورش «هویت اختصاصی» آنان را نیز در کانون توجه قرار می‌دهد.
- به این دروس دروس انتخابی (انتخاب از میان چند گزینه ممکن) در چهارچوب حوزه‌های یادگیری واحد و مشترک نیز اطلاق می‌شود.
- ارائه درس به صورت چند وضعیتی(یعنی، متناسب با وضعیت‌های گوناگونی که دانش آموزان از نظر شغلی و تحصیلی برای آینده خود متصورند)، درس‌ها تعریف و طراحی می‌شوند تا امکان انتخاب از میان اشکال و انواع دروس در یک زمینه یادگیری واحد که آن زمینه خود جزء زمینه‌های اصلی شناخته شده است، وجود داشته باشد.
- مثال: ریاضی، علوم تجربی، هنر، تربیت بدنی، زبان خارجی اول و حتی قابلیت‌های حرفه‌ای اقتصادی فراتر از حداقل الزامی آن.

---

1 .core

۲. در زمره ساحت‌ها یا ابعاد شش‌گانه تعلیم و تربیت است که در سند ملی آموزش و پرورش مورد توجه قرارگرفته‌اند. ساحت‌های دیگر عبارتند از: دینی- اخلاقی، علمی- فناوری، سیاسی- اجتماعی، بدنی- بهداشتی و هنری –زیبا شناختی

3 .core/elective

دروس نوع سوم: غیر تجویزی[1]

- برخی از حوزه‌ها یا فعالیت‌های یادگیری در برنامه درسی که کاملاً تحت تأثیر موقعیت‌های خاص زمانی، مکانی و انسانی به خصوص برای پرورش «هویت(های) اختصاصی» کاربرد دارد.
- دامنه تنوع حداکثری یا وضعیت‌های نامحدود.
- به این دروس، دروس اختیاری نیز گفته می‌شود چون در شرایط آرمانی قرار نیست وابسته به انتخاب‌های محدود و از پیش تعیین شده باشد. آنچه به غلط «فوق برنامه» نامیده می‌شود واجد کژتابی‌های فراوان است که در ساختار پیشنهادی زیر این مولفه قرار می‌گیرد.
- مثال: زبان خارجی دوم که اصل و اساس گنجانده شدن آن در برنامه درسی تابع خواست، میل و اراده دانش آموز است و بالطبع، نوع یا مصداق آن را نیز دانش آموز تعیین می‌کند. آماده سازی برای حرفه به صورت عام (یا همان اعطای مهارت‌های «خوشه‌ای» شغلی و حرفه‌ای) در این بخش می‌تواند اتفاق بیفتد.

جدول ۱: ساختار پیشنهادی برنامه درسی متوسطه

ابعاد هویتی	لایه‌های هویتی	خاستگاه تصمیم گیری	ارکان (اضلاع) برنامه درسی		
			تجویزی (تک وضعیتی)	نیمه تجویزی (چند وضعیتی)	غیرتجویزی
هویت مشترک	جهانی	ملی	*	*	
	ملی (ایرانی- اسلامی)	ملی	*	*	
هویت خاص	محلی (قومی- مذهبی)	فرا استانی- استانی- منطقه‌ای		*	*
	شخصی / فردی	مدرسه کلاس معلم		*	*

سیر از وحدت به کثرت هویتی (از دیگران متمایز بودن)

سیر از کثرت به وحدت هویتی (مانند دیگران بودن)

[1]. elective

پاسخگویی ارکان برنامه درسی پیشنهادی نسبت به ابعاد دوگانه و لایه‌های چهارگانه هویتی و خاستگاه تصمیم‌گیری درباره هر یک از ارکان قابل توجه این که تقسیم بندی ابعاد هویتی به مشترک و خاص یک تقسیم بندی حقیقی نیست، بلکه اعتباری است. این ابعاد معرف گستره احساس و ادراک همانندی با دیگران از یک سو و عدم همانندی با دیگران از سوی دیگر است. لایه‌های هویتی نیز در برگیرنده طیف سیر از وحدت (مانند دیگران بودن) به کثرت (از دیگران متمایز بودن) و بالعکس می‌باشد که با استفاده از بردارها در سمت راست جدول نشان داده شده است.

اکنون با ارائه جدول (۲) در جهت هرچه عملیاتی‌تر کردن ساختار پیشنهادی گام برداشته شده و پیشنهاد اولیه نگارنده درباره توزیع کمّی زمان تحصیل میان ارکان سه‌گانه ساختار(این بار در دوره‌های مختلف تحصیلی) عرضه شده است.

جدول ۲: توزیع پیشنهادی برنامه‌های درسی میان ارکان سه‌گانه (ساختار مثلثی) در دوره‌های مختلف تحصیلی

ارکان (اضلاع) برنامه درسی	تجویزی (تک وضعیتی)	نیمه تجویزی (چند وضعیتی)	غیرتجویزی (بی وضعیتی)
پیش دبستان	٪۱۰	٪۲۰	٪۷۰
دبستان	٪۷۰	٪۱۰	٪۲۰
راهنمایی	٪۴۰	٪۳۰	٪۳۰
متوسطه	٪۱۰	٪۵۰	٪۴۰

این پیشنهاد بیش از آن که جنبه تجربی داشته باشد، جنبه شهودی داشته و به عنوان یک فرضیه یا حدس آگاهانه باید به آن نگریسته شود. سامان‌دهی مطالعه‌هایی در جهت دست‌یابی به پشتوانه تجربی مورد نیاز و تجدید نظر احتمالی در سهم اختصاص داده شده به هر یک از سه رکن در دوره‌های مختلف تحصیلی در سایه داده‌های معتبر ضروری است.

در توجیه این نحوه توزیع ساعت تحصیل میان ارکان سه‌گانه می‌توان توجه خوانندگان را به نکته‌های مهم زیر جلب نمود. این نکته‌ها ناظر به قواعد یا روندی هستند که بدون در نظر گرفتن دوره پیش دبستانی که دوره‌ای با شرایط خاص است، قابل تعریف و توصیف است:

- سیر کاهنده سهم رکن تک وضعیتی یا تجویزی؛
- سیر فزاینده سهم رکن چند وضعیتی یا نیمه تجویزی؛
- سیر تقریباً ثابت سهم رکن بی وضعیتی یا غیر تجویزی؛
- سیر فزاینده سهم مجموع ارکان نیمه تجویزی و غیر تجویزی.

توضیح بیشتر اینکه، اگر حاصل جمع سهم پیشنهادی برای دو رکن نیمه تجویزی و غیر تجویزی را در نظر بگیریم، شاهد سیر افزایش جدی میزان انعطاف برنامه از ابتدایی به متوسطه (از ۳۰ تا ۹۰ درصد) هستیم که به شکل برجسته‌ای توجه توسعه یابنده به آزادی عمل و کنش آگاهانه متربیان به تناسب رشد صلاحیت‌ها و شایستگی‌های آنان در چارچوب برنامه درسی که دارای جهت گیری عمومی است را نشان می‌دهد.

نتیجه گیری

در مقام جمع‌بندی و در پاسخ به پرسش اصلی این مقاله که در عنوان نیز انعکاس یافته است، باید گفت که به زعم نگارنده در برنامه درسی دوره متوسطه باید رویکرد پیشنهادی و البته معنادار «تخصص گرایی نرم» را تعریف و تعبیه نموده و در برابر شکل‌گیری مسیرهای تحصیلی تخصصی و از پیش تعیین شده و انعطاف ناپذیر به گونه‌ای که مورد نظر و مطالبه هواداران آموزش‌های شغل محور یا به اصلاح رایج در آموزش و پرورش فنی– حرفه‌ای است، مقاومت کرد. چراکه این آموزش‌ها از مصادیق تخصص گرایی سخت، تخصص گرایی خام یا همچنان‌که پیش‌تر اشاره شد، تخصص گرایی نابهنگام شناخته می‌شود. تخصص گرایی نرم که در چهارچوب ساختار سه وجهی(ضلعی) پیشنهادی برنامه درسی دبیرستان شکل عملیاتی یافته است، متضمن جمع میان دیدگاه‌های معارض بوده و به شکل ترکیبی یا تلفیقی برای این موضوع خطیر تعیین تکلیف می‌نماید. همچنان‌که مشاهده شد در این پیشنهاد جهت گیری غالب با صبغه عمومی بخشیدن به برنامه درسی متوسطه است، اما در جهت رفع بخش قابل توجهی از نگرانی‌های صاحب نظرانی همچون نادینگز(۱۹۸۳،۱۹۹۶) و دیویی که پیش‌تر مورد اشاره قرار گرفت، گرایش تخصصی نیز البته به صورت کاملاً متفاوت با رویکرد مرسوم یا به صورت ملایم، کم رنگ و از پیش مقرر (معین) نشده مورد توجه قرار گرفته است.

تز تخصص‌گرایی نرم یک تز «میانه»، «غیر قطبی» و در نتیجه «تلفیقی» برای هدایت سیاست‌های نظام آموزش در دوره دوم متوسطه است که مدعی است از فواید مندرج در هر یک از دو دیدگاه قطبی برای سیاست‌های حاکم بر برنامه‌های درسی این دوره برخوردار و از آفات و ضررهای آنها مبرّاست. به شکل دقیق‌تر، اقتضائات تخصص‌گرایی نرم را می‌توان به شرح زیر دانست. این اقتضائات به خصوص برای شاخه فنی حرفه‌ای (و البته کار دانش) که در شکل کنونی آن از منظر این تز قابل قبول نیست، وضعیت را روشن‌تر می‌سازد:

- دوره تربیت رسمی و «عمومی» بنا به ماهیت عمومی خود نمی‌تواند برای آموزش‌های شغلی و حرفه‌ای، «اصالت» قائل باشد. پیش گرفتن راهبردی جز این، تناقض‌آمیز خواهد بود. علت آن است که این آموزش‌ها در مجموعه آموزش‌های تخصصی می‌گنجند و درست مانند تحصیلات عالی (دانشگاهی) باید در دستور کار آن بخش از نظام آموزشی قرار گیرد که متولی تربیت تخصصی است. در فضای تخصص‌گرایی نرم، علایق فنی و حرفه‌ای دانش آموزان «موضوعیت» پیدا می‌کند و نظام تربیت رسمی و عمومی موظف می‌شود به شکل معقول و شاید غیرمتعارفی به این سنخ علائق و استعدادها نیز پاسخ گوید[1].

- ساخت و پرداخت ویژه و شخصی مسیر و برنامه تحصیلی توسط دانش آموز با رعایت یک قاعده و اصل که همانا اصل معنادار بودن ترکیب پیشنهادی دروس مورد تقاضای دانش آموز است، اتفاق می‌افتد. مشاوران کارآزموده بهترین مرجع برای احراز این معناداری هستند. ترکیب‌های معناداری مانند ریاضی به علاوه تجربی، ریاضی به علاوه هنر به علاوه تاریخ، علوم تجربی به علاوه فنی- حرفه‌ای، فنی- حرفه‌ای به علاوه ادبیات فارسی به علاوه ریاضی، علوم انسانی به علاوه فنی- حرفه‌ای و .... . آیا به طور منطقی نمی‌توان تصور نمود که این ترکیب‌ها معنادار بوده و مجاز شمرده شوند؟ اگر پاسخ مثبت است، آیا به طور منطقی می‌توان تمام شقوق ممکن را پیش بینی و از قبل سازماندهی نمود؟ البته ماندن در یک رشته مانند ریاضی هم می‌تواند جزء «انتخاب‌ها» باشد.

---

[1]. از این جهت اصالت ندارد که این سطح از آموزش (شامل دبیرستان) نباید پاسخگوی این بخش از نیازهای جامعه باشد. موضوعیت از آن حیث دارد که علائق فنی- حرفه‌ای بخش انکارناپذیری از علائق متربیان است که تعلیم و تربیت حقیقی نمی‌تواند نسبت به آنها پاسخگو نباشد.

- در این ساخت و پرداخت ویژه، مسیر تحصیلی گرایش فنی و حرفه‌ای می‌تواند مورد تاکید قرار گرفته و علائق و استعدادها شکوفا شوند، اما تا آنجاکه نظام تربیتی دارای صبغه عمومی و کارکرد غیر تخصصی می‌تواند مجاز و مشروع بداند و این خصیصه جوهری نظام را مخدوش و استحاله نکند و البته تدارک آن هم به شکلی اثربخش برای نظام آموزشی مقدور و میسر باشد.

- این ساخت و پرداخت ویژه، از نظر سلبی تعقیب گرایش‌های فنی حرفه‌ای را تا جایی‌که تربیت نهایی شغلی را در بر بگیرد (آنچه به طور مثال در کار و دانش اتفاق می‌افتد) نمی‌پذیرد، چون با مبنای تربیت عمومی ناسازگار است.

- این ساخت و پرداخت ویژه، از نظر ایجابی با کسب «آمادگی مقدماتی» برای ورود به شغل یا حرفه سازگار است. شاید «آموزش‌های عام» یا «خوشه‌ای» فنی- حرفه‌ای را بتوان در این چهارچوب قابل قبول ارزیابی کرد.

- برای رعایت روح گریز از رشته یا مسیرهای مختلف تحصیلی، از یک سو و تن دادن به تعریف پیشینی در قالب رشته‌های عام یا خوشه‌ای فنی- حرفه‌ای بنا به ملاحظات عمل‌گرایانه از سوی دیگر، می‌توان در طراحی این رشته‌ها نیز انعطاف در نظر گرفت به گونه‌ای که دانش آموزان بتوانند تعدادی دروس از مسیرهای مختلف تحصیلی از پیش تعیین شده دیگر نظری یا فنی- حرفه‌ای را انتخاب نمایند و بدین ترتیب از ساخت و پرداخت ویژه خود باز نمانند. این کار با پیش بینی درس‌های اختیاری یا غیرتجویزی در مسیرهای مختلف تحصیلی محتوم امکان پذیر می‌شود.

- برای تحقق این موارد ساختار پیشنهادی سه وجهی برنامه درسی، چهارچوب مناسبی است و دست برنامه ریزان را به خوبی باز می‌گذارد. بخش عظیمی از برنامه درسی دوره دوم متوسطه (شاید تا ۹۰ درصد) را می‌توان به دروس نیمه تجویزی (انتخابی) و غیرتجویزی(اختیاری) اختصاص داد (به جدول بالا نگاه کنید). درس‌های تجویزی یا الزامی سهم عمده‌ای از برنامه درسی دورهای ماقبل را به خود اختصاص می‌دهند.

- در ایـن سـاختار، تعقیـب علائـق ویـژه منحصـراً در دوره دوم متوسـطه (دبیرسـتان) اتفـاق نمـی‌افتـد. درس‌های نیمه تجویزی و غیرتجویزی این اجازه را می‌دهد که جهت‌گیری تحصیلی دانش آمـوز در سایه علائق و استعدادهایش از دوره‌های ماقبل (به خصوص دوره اول متوسطه) شروع به شکل گیری نماید و در دوره دوم متوسطه تداوم یابد. این قاعده درباره همه علائق از جمله علائق فنی و حرفـه‌ای هم صادق است و برای کسانی که دغدغه کم مهری به این علایق در سایه تز تخصص‌گرایـی نـرم را دارند، باید اطمینان بخش و دلگرم کننده باشد. در ساحت‌های شش‌گانه تربیتی (صـادق زاده، ۱۳۸۹) می‌توان فراتر از حد تکلیفی و اجباری، درس‌های نیمه تجویزی تعریـف کـرد کـه بـه دانـش آمـوزان اجازه می‌دهد شایستگی‌های فنی حرفـه‌ای مـورد علاقـه خـود را تعقیـب نمایند(بـه طـور مثـال، علـوم تجربی متناسب با این علائق در ساحت تربیت علمی و فناوری). بخش غیرتجویزی را هم این دسته از دانش آموزان می‌توانند به سمت تعریف فعالیت‌های متناسب با علایق فنی حرفه‌ای سوق دهند.

- از جمله ساحت‌های شش‌گانه تربیت رسمی و عمومی، ساحت تربیت «حرفه‌ای و اقتصـادی» هـم البته وجود دارد که جایگاه برجسته‌ای برای پاسخگویی به علایـق ویـژه شـغلی و فنـی— حرفـه‌ای (با رعایت خط قرمز تربیت رسمی و عمومی) دارد. در این ساحت کـه در حـال حاضـر در نظـام آموزشی مورد غفلت است و باید بسیار خوشایند طرفداران سـنتی آمـوزش‌هـای فنـی- حرفـه‌ای باشد هم می‌توان شایستگی‌های حداقلی را تجویز نمود و هم می‌توان در قالـب درس‌هـای نیمـه تجویزی به دانش آموزان حق انتخاب از میان شایستگی‌های حرفه‌ای و اقتصادی مختلف را داد.

سخن آخر اینکه، این پیشنهاد با روح «دبیرستان‌های جامع»[1] که سـابقه طـولانی در برخـی کشـورهای اروپائی مانند انگلستان و آلمان فدرال و همچنین اجرای آزمایشی و محدود در ایران دارد، هماهنگ اسـت. شایان ذکر است که آنچه به نام دبیرستان جامع به ویژه در انگلستان از دهه‌های گذشته (۵۰ و ۶۰ مـیلادی) مطرح شده است، دارای معانی گوناگونی بوده که مرور آنها به نوعی گونـه شناسـی از ایـن مـدارس منجـر می‌شود:

۱. این معنا که با حذف انواع دبیرستان‌های دارای برنامه‌های درسی با جهت گیری‌هـای گونـاگون، بایـد در جستجوی ارائه برنامه درسی واحد، زیر سقف یک دبیرستان جامع نیـز بـود. یعنـی ایـده دبیرسـتان جامع فقط با حذف فیزیکی فضاهای جـدا شـده از یکـدیگر، تحقـق نیافتـه و بایـد بـه یکسـان سـازی

[1]. comprehensive high school

برنامه‌ها نیز پرداخت. در این معنا از دبیرستان جامع همان ندای عدالت‌خواهانه آدلری که یکسان گرایی از آن متولد می‌شود را می‌توان شنید (گودسون[1]، ۱۹۹۵).

۲. این معنا که دبیرستان‌های جامع مهد برنامه‌های درسی هستند که به علایق و استعدادهای ویژه دانش آموزان احترام گذاشته و اتخاذ گرایش‌های تخصصی به ویژه حرفه‌ای و شغلی را هم معتبر می‌داند. این مدارس ناگزیر «سازمان‌های یادگیری»[2] هستند که از اجزاء و مولفه‌های گوناگون درگیر در آموزش‌های رسمی و غیر رسمی تشکیل شده‌اند (پرینگ[3] به نقل از هیولت[4] و همکاران، ۲۰۰۶).

۳. این معنا که دبیرستان‌های جامع باید برنامه‌های درسی جامع را به اجرا گذارند. برنامه‌های درسی جامع برنامه‌های درسی جامعیت خود را مرهون تعادل و همه جانبه بودن هستند که برای همه دانش آموزان در کلیه سطوح، توانایی را هدف قرار می‌دهند. ویژگی بارز این برنامه و در نتیجه این نوع مدارس، فراهم کردن زمینه «یادگیری‌های شخصی»[5] و منطبق بر نیازها و استعدادهای تک تک دانش آموزان است (هیولت به نقل از هیولت و همکاران، ۲۰۰۶).

همان‌گونه که ملاحظه می‌شود، مفهوم دبیرستان جامع مدلول روشن و واحدی نداشته و برای اتکاء به آن باید از میان معانی مختلف، انتخابی سنجیده انجام داد. فهم نگارنده، از دبیرستان جامع در چهارچوب تز تخصص‌گرایی نرم و با اتکاء به این معیار بوده و آن را محملی برای اجرای این تز می‌داند. در این چهارچوب، البته افتراق برنامه‌ای (نه تشعب و تصلب) را پذیرفته و اهتمام نسبت به تفاوت‌های فردی و پرورش هویت اختصاصی را از اصول غیر قابل مصالحه می‌شمارد. این برداشت با برداشت سوم سازگار است و بر اساس آن هدف‌های اصلی مترتب بر راه اندازی این دبیرستان‌ها را می‌توان به قرار زیر دانست:

- فراهم ساختن امکان ادامه تحصیل در تمام رشته‌ها زیر یک سقف
- جلوگیری از سازمان و ساختاری که انتخاب رشته زودهنگام را تشویق نموده و به تدریج واگذار کردن این امر خطیر

[1]. Goodson
[2]. learning organizations
[3]. Pring
[4]. Hewlett
[5]. personalized learning

در اجرای آزمایشی طرح دبیرستان‌های جامع در ایران، به نظر می‌رسد مفهوم دوم مطمح نظر است که هماهنگ با رویکرد تخصص‌گرایی سخت یا خام می‌باشد. به این نقل قول از یکی از پیشکسوتان برنامه ریزی درسی کشور در این زمینه توجه نمایید:

«فرض بر این بود که دانش آموزان فارغ التحصیل دوره راهنمایی وارد این مدارس شوند تا زیر سقف واحد فرصت انتخاب انواع واحدهای درسی نظری و فنی حرفه‌ای را داشته باشند و دچار انتخاب زودرس رشته تحصیلی نشوند. اما، این طرح به سرعت ناکام شد. زیرا نه کارشناسان و متخصصان برنامه ریزی درسی و مؤلفان مناسب در اختیار بود، نه مدارس مجهز با فضای وسیع و کارگاه‌ها و آزمایشگاه‌های متنوع و کافی. به دلیل این محدودیت‌ها، این طرح ابتدا در سطح محدود تاسیس یک مدرسه جامع در مرکز هر استان به طور مسخ شده و ناقص اجرا شد و سپس منتفی گردید.» (خلخالی، ۱۳۸۶: ۹۲)

بنابراین می‌توان گفت رویکرد تخصص‌گرایی نرم که با معنای سوم دبیرستان‌های جامع ملازمت دارد، در مفهوم «جامع» دبیرستان‌های جامع دخل و تصرف خاصی را پیشنهاد می‌کند که باید مورد تاکید قرار گیرد. این دخل و تصرف کلیدی ریشه در بازنگری در کارکردهای دوگانه‌ای دارد که همواره بر برنامه‌های درسی دوره متوسطه سایه افکنده و دبیرستان‌های جامع از نوع دوم، راهی برای رهایی از زیر این سایه سنگین نیافته و به آنها وفادار مانده است. در حالی‌که در چهارچوب پیشنهادی (تخصص‌گرایی نرم و مفهوم سوم) چرخشی از نظر کارکرد به وجود می‌آید و کارکرد تخصصی به معنای آموزش‌های ناظر به هدف‌های شغلی (فنی حرفه‌ای و کاردانش) از برنامه‌های درسی حذف می‌شود. از این منظر، شاید مفهوم جامع را بتوان تحدید شده تلقی کرد. به این ترتیب درجه واقع نمایی و احتمال موفقیت اندیشه دبیرستان‌های جامع به گونه‌ای که مسئولیت ارائه آموزش‌های تخصصی را بر عهده ندارند، به مراتب افزایش یافته و می‌توان به موفقیت آن بیشتر امیدوار بود.

منابع

خلخالی، مرتضی(۱۳۸۶). *مسائل برنامه و کتاب جدید شیمی دوره‌های متوسطه و پیش دانشگاهی ایران (۱۳۳۸-۱۳۸۵)*. سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی، وزارت آموزش و پرورش.

صادق زاده، علیرضا؛ حسنی، محمد؛ کشاورز، سوسن؛ احمدی، آمنه (۱۳۸۹). *رهنامه تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران*، سند ملی آموزش و پرورش

مهر محمدی، محمود (بی تا). *بازشناسی مهارت‌های اساسی زندگی در عصر فناوری اطلاعات و ارتباطات*. مقاله در دست چاپ.

شورت، ادموند سی (۱۳۸۷). *روش‌شناسی مطالعات برنامه درسی*. ترجمه محمود مهرمحمدی، تهران: انتشارات سمت و پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.

مهر محمدی، محمود؛ فراستخواه، مقصود(۱۳۸۱). *بررسی راهکارهای افزایش دسترسی به آموزش عالی*. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی، سال هشتم، شماره ۳، ۹۶ تا ۷۹.

نفیسی، عبدالحسین(۱۳۷۸). *بررسی نارسایی‌های ارتباط نظام‌های آموزش و پرورش و بازار کار و ارائه راه حل‌های اصلاحی*. تهران: وزارت آموزش و پرورش، انتشارات مدرسه.

نویدی، احد؛ برزگر، محمود(۱۳۸۲). بررسی وضعیت اشتغال مهارت‌آموختگان رشته‌های کامپیوتر و الکترونیک شاخه کاردانش. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، سال نوزدهم، شماره ۷۵، ۶۵ تا ۱۰۶.

Adler, M. J. (1982). *The Paideia Proposal: An Educational Manifesto*. Collier Books, New York.

Burris, C.C. & Welner, K.G. (2005). *Closing the Achievement Gap by detracking*. Phi Delta Kappa International.

Bolotin, P. J., Bravmann, S.L., Windschitl, M.A., Mikel, E.R. & Green,N.S. (2000). *Cultures of Curriculum*. LEA, Mahwah, New Jersey.

Goodson, I. (Ed.)(1995). *The Making of Curriculum*. Taylor and Francis Ltd, London.

Gray, K. C. (1997). The Gatekeepers*, Techniques***,** 71(9), 24-27.

Hutchins, R.M. (1937). Grammer, Rhetoric and Mr. Dewey, *The Social Frontier*, 3.

Hewlett, M. & Pring, R. & Tulloch, M. (Eds.) (2006). *Comprehensive Education: Evolution, Achievement and New Directions.* University of Northhampton.

Lotto, L. (1985). The Unfinished Agenda: Report from the National Commission on Secondary vocational Education. *Phi Delta Kappan*, 66 (8).

Martin, R. (2007). *The Opposable Mind: How Successful Leaders Win through Integrative Thinking.* Harvard Business School Press.

Noddings, N. (1996). Rethinking the Benefits of the College Bound Curriculum, *Phi Delta Kappan,* 78(4).

Noddings, N. (1983). The False Promise of the Paideia: A Critical review of the Paideia Proposal, *Journal of Thoughts,* 18(4).

Oaks, J. (1985). *Keeping Track: How Schools Structure Inequality?*. Yale University Press, New Haven.

Oakes, J. (1991). *Alternatives to Tracking: Are There Critical Commonplaces?* Presented at AERA Annual Conference Chicago.

Rist, R.C. (1977). On Understanding the processes of Schooling: The Contributions of Labeling Theory, In Karabel, J. and Haisey, A. H. (eds.), *Power and Ideology in Education*, Oxford University Press, N.Y.

Sizer, T. (1983). High School Reform: The Need for Re- Engineering, *Phi Delta Kappan,* 64, n.10.

Wonacott, M.E, (2000). *Vocational Education: Myths and Realities.* ERIC Clearinghouse on Adult, Career, & Vocational Education.